

学校教育相談活動の変遷と課題

—教育相談担当教師と教職員の円滑な連携を目指して—

平 澤 由紀子

はじめに

不登校やいじめなど、さまざまな問題を抱える生徒への対応に迫られる学校は多い。これらの生徒への学校内における対応は、1960年代から80年代にかけてはカウンセラーや教育相談担当教師が一人で行うことが主であった（小泉，1987）。しかし90年代に入り、チーム援助が提言されるなど、現在では、問題を抱える生徒に関わる者同士の連携による対応の重要性が強調されている（石隈，1999）。中でも、生徒との日常的な接触、専門的知識保持という理由により、教育相談活動の中心（コーディネーター）となりうる教育相談担当教師と、最も身近な協力相手である教職員（同僚教師）の連携は、連携支援の要（かなめ）であると言える。この連携の重要性は既に指摘されてきたが（原田・府川・林，1997）、教育相談担当教師がそれをどのようにして達成するかについての研究はまだ少ない。したがって本稿では、連携支援に際して、教育相談担当教師が教職員の理解・協力を獲得するためにどのような要因が必要となるかを考察することを目的とする。

考察に際して、まず、「一対一の治療的活動」（小泉，1987，p.18）から「連携による対応」の重視という、学校教育相談活動の在り方の変遷を概観する。具体的には、学校教育相談の定義と活動内容の変遷（ミニ・クリニックモデル、生徒指導機能論、カウンセリング・マインド論）、そして、それら3つの在り方に欠けている視点を考慮した新しい学校教育相談活動（大野，1995，1997a，1997b）に触れる。ここで挙げる3つの在り方は、教職員の学校教育相談観、つまり、教職員が学校教育相談活動をどのように捉えているかに影響を与え、教育相談担当教師と教職員の連携を難しくしている可能性がある（1.）。次に、現在の学校教育相談活動において重視されている「連携支援」を活動の基盤に据えている「学校心理学」（石隈，1999）の知見を紹介する。「学校心理学」の定義や担い手について解説した後、担い手の一人である教師に連携のコーディネーターとしての役割が期待されていることを述べる。続いて、コーディネーターとして必要な活動（コーディネーション行動）や、活動遂行に必要な能力を明らかにした研究を紹介する（2.）。最後に、いざ問題が発生した際に、（コーディネーターとなりうる）教育相談担当教師が、能力に基づいたコーディネーション行動を校内で行うには、連携相手である教職員側の理解・協力態勢が既に整っていることが前提であることを指摘する。そして、「教職員の理解こそが相談活動の基礎であり、組織づくりの土台」（原田ら，1997，p.178）であるにもかかわらず、教育相談担当教師が教職員の理解・協力を得るために何が必要であるかにつ

いては、実践報告における記述にとどまり、要因としてはまとめられていないという問題を取り上げる。さらに、教職員の理解・協力の獲得に必要な要因を考察する（3.）。

1. 学校教育相談の定義と活動内容の変遷

ここでは、「学校教育相談」の定義、そしてその活動内容の変遷を扱う。学校教育相談とは、文部省（1990, p. i）によると「一人一人の生徒の教育上の諸問題を取り上げ、本人又はその親、教師などがその望ましい在り方を見い出すことができるよう指導・援助する」ことである。また、日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会（2006, p. 17）は、「教師が、児童生徒最優先の姿勢に徹し、児童生徒の健全な成長・発達を目指し、的確に指導・支援すること」と定義している。ここには、生徒への指導・支援が必要であるということ以上はほぼ何も述べられておらず、学校教育相談の具体的な活動内容には触れていない。したがって、定義だけではなく、具体的な活動内容を明らかにしてゆく必要がある。

「学校教育相談」の活動内容、つまり、どのような活動をもって「学校教育相談」とするかは、時代と共に変遷しており、大野（1995, 1997a, 1997b）は、かつて「学校教育相談」として扱われていた活動を3つのタイプに分類し、解説している。具体的には、臨床心理学に基づいた教育相談担当教師などによる「一対一の治療的活動」（小泉, 1987, p. 18）を指す「ミニ・クリニックモデル」、教育相談」を生徒指導に必要な機能として捉えた「生徒指導機能論」、カウンセリングにおける共感や受容の態度をすべての教師が持つことを目指した「カウンセリング・マインド論」（尾崎・西, 1984）である。大野（1997a）は、この3類型に欠けている要素を指摘し、具体的な学校教育相談活動について自身の分類を提示した。これらの3類型と、大野（1997a）の提示する学校教育相談活動を以下に解説する。

1.1 ミニ・クリニックモデル

ミニ・クリニックモデルとは、1960年代から80年代にかけての「相談係またはカウンセラー中心の一対一の治療的活動」（小泉, 1987）という在り方を指し、「古くはチックや場面緘黙、最近では登校拒否やいじめ等に対して、学校内の相談室や保健室等で」（大野, 1997a, p. 39）対応が行われた。その理論的背景は、ロジャーズの非指示的カウンセリングがあり、「相談室の中で来談者の訴えを受容的・共感的に傾聴するにとどまるような実践」ではあったが、「従来の教育にはない新たな視点」（日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会, 2006, p. 13）をもたらした。具体的には、「個に応じた教育のあり方」や「児童生徒中心の援助方法やその態度・姿勢」を指し、この視点の導入は「学校教育に関するパラダイム転換」（大野, 1997b, p. 70）と評された。しかし同時に、大野（1997b）は「ミニ・クリニックモデル」の限界として以下の4点を指摘している。第1に、ミニ・クリニックモデルは臨床心理学に基づいた考え方であり、必ずしも学校という場面に沿うものではなかった。栗原（2002）は、治療型の活動は、教師の仕事ではない、また、生徒指導と両立せず、集団秩序を乱すと

いう理由で教師集団の反発を招くと述べている。これに関して渡辺（2005）は、学校には「指導＝厳しさ」と捉え、教育相談の手法を甘やかしと受け取る見方もあることに言及している。原田ら（1997, pp. 4-5）もまた、「専門機関でおこなっているカウンセリングの手法や考え方を学校に直輸入した」場合、「学校全体の支持が得られ」ないだけでなく、「学校現場から不信感をまねき、拒絶される結果になる」と述べている。第2に、ミニ・クリニックモデルでは、相談室に来る生徒への対応が中心であり、その他の多くの生徒への具体的支援はなされていない。第3に、問題化する前に予防するという観点、また、多くの生徒の成長・発達という「教育的発想」が欠けていると指摘している。「教育的発想」の欠如について栗原（2002, p. 114）は、「開発的視点に乏しい」と言い換えている。第4に、学校で起こるのは適応上の問題だけではなく、その原因となり得る学習面・進路面などでのつまずきもあるが、ミニ・クリニックモデルでは対応していない。これら大野（1997b）の挙げる4つの点を総合すると、ミニ・クリニックモデルは学校という場面に即したものではないことがわかる。それゆえ、教育相談を学校に適した形で組み込んでいく動きとして、「生徒指導機能論」や教師の資質としての「カウンセリング・マインド論」が出てきたと、大野（1997b）は述べている。

1.2 生徒指導機能論

「生徒指導機能論」とは、「学校教育相談を生徒指導の機能に組み入れた」在り方を指し、「両輪論」と「中核論」の2類型に代表される（大野, 1997b, p. 70）。「両輪論」とは、生徒指導の在り方を、訓育的指導と相談的指導に分け、両者を「生徒指導上互いに補完し合う車の両輪」（文部省, 1980, p. 68）とした考え方である。両指導について文部省（1980, pp. 65-66）は次のように解説している。前者は「望ましい行動の在り方などについて教師が生徒に指示あるいは教示し、逆に望ましくない場合には叱責するなどの規制的な方法で生徒の考え方や行動を改善していこうとする」指導の在り方である。後者は、「教師が生徒の心情や考え方を受容し、共に迷い、共に悩みながら話し合いを続ける中で、生徒自身に自らの在り方を考えさせ、生徒自らに問題解決の方法をつかませようとする」指導の在り方である。そして、教師一人ひとりがどちらか担うという「役割分担説」と、一人の教師が両指導を担うという「統合説」が唱えられた（今井, 1986, 1994）。しかし今井（1994）は、指導の仕方に教師間で差の出る「役割分担説」も、内容的に異なる両指導を同時に行うことを勧める「統合説」も混乱を招くと主張し、次に述べる「中核論」を提言している。「中核論」とは、教育相談を生徒指導の中核に据えた在り方である。具体的には、問題行為は認めないが気持ちは受容するという姿勢で、その生徒のための指導（問題行為が教師や他の生徒の迷惑になるからというのではなく、その生徒にとって有益ではないことを指摘する指導）を行うという在り方である。

以上、学校に適した形の教育相談への試みとして「生徒指導機能論」を取り上げたが、1.3で述べる「カウンセリング・マインド論」もまた、その試みの一つである。

1.3 カウンセリング・マインド論

「カウンセリング・マインド論」とは、「ロジャーズの3原則（受容・共感・純粋性）を教師の基本的態度とする」（日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会，2006，p.14）考え方である。尾崎・西（1984，pp. viii-ix）によると，カウンセリング・マインドを持つとは，「児童・生徒の考え方・感じ方をありのままに受けとめ，共感的に理解しようとする」，「児童・生徒を先入観や固定的な考えで見ないで，新鮮な目で柔軟に見ていく」，「児童・生徒とともに考え，歩もうとする」など，生徒理解の姿勢に徹することを指す。ロジャーズの理論を背景としているという点においてカウンセリング・マインド論は，前述のミニ・クリニックモデルと共通している。しかし，ミニ・クリニックモデルでは教育相談担当教師のための理論としたのに対し，カウンセリング・マインド論では特定の教師ではなくすべての教師に必要な姿勢として取り入れた点に違いが見られる。すべての教師に必要であるとしたことで，カウンセリング・マインド論は，「学校教育相談を教師論や教育論のなかに位置づける」，つまり学校の中に根づかせる契機を作った（日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会，2006，p.14）。

上に述べた2つの方法で「教育相談」の学校への組み込みが試みられたものの，大野（1997b，p.72）は，「学校教育活動の中へ抽象的な機能として取り込まれた」だけの生徒指導機能論も，「教師という主体の活動指針（基本姿勢）」を示すにとどまるカウンセリング・マインド論も，学校教育相談の具体的な活動を示唆するものではないと述べている。また，ミニ・クリニックモデルは「臨床心理」，生徒指導機能論は「生徒指導」，カウンセリング・マインド論は「教育」というそれぞれ独自の領域に根ざした理論であり，「学校教育相談」はそのどれにも完全にはあてはまらない（大野，1997a）。したがって，「学校教育相談の固有の領域・機能・方法を明確にすること」が必要であるとしている（大野，1997a，p.69）。これは，栗原（2002，p.16）の「教育相談は教師の資質であるとともに，学校教育における一つの領域である」という考えにも通じている。以上より，学校に適した形の，かつ，具体的な活動内容を持つ「学校教育相談」が模索される必要があったことが理解できる。

1.4 学校教育相談活動の具体的内容

大野（1997a）は，「学校教育相談」の3類型に欠けている視点を指摘した後，学校で行われるべき具体的な教育相談活動を5つ挙げている。つまり，「相談活動」，「推進活動」，「評価活動」，「組織活動」，「統合活動」であり，それぞれは次のような内容を持つ（大野，1997a）。「相談活動」とは，生徒の問題への直接介入（カウンセリング），問題に関わる関係者との協議（コンサルテーション），問題解決に必要な関係者をつなぐ活動（コーディネート）を指す。ここで言う「カウンセリング」とは，治療的なかわりだけでなく，日常的なかわり（人間的配慮も含む）も意味しており，むしろそちらの方の比重が大きい。「コーディネート」について和井田（2005）は，教育相談活動に必要な3つの機能（理論化機能，心理相談機能，マネジメント機能）を挙げた上で，教育相談担当教師が，それぞれの機能を得意とする教師やカウンセラーと協働体制を組むことを提案している。そ

して、校内にはさまざまな教師がいるため、その調整が大変だが、「ひとたびそれがうまくいって支援者それぞれの力が発揮され始めると、子どもは驚くほど鮮やかに困難を克服していく」（和井田，2005，p. 14）と述べている。「推進活動」とは、教職員の共通理解の形成や、学校教育相談を学校における教育活動の一部とすることを目指して行う活動である。具体的には、校内研修会の企画や相談に関わる広報の発行などである。これらの教育相談活動の成果を評価する活動が「評価活動」であり、その評価に基づき、定型化された活動パターンを作り、学校での教育活動に組み込んでゆくのが「組織活動」である。そして、学校の状況を観察し、上述のどの活動から始めるべきかを考え、また、学校全体の教育活動との関連を考えて活動を展開することを「統合活動（インテグレイティング）」としている。

上述の分類により学校教育相談活動が、「臨床心理」、「生徒指導」、「教育」のどの領域とも完全には一致せず、「固有の領域」（大野，1997a，p. 114）を持つことが理解できる。また、生徒指導との関連で語られる「抽象的な機能」（生徒指導機能論）、あるいは教師としての態度・姿勢（カウンセリング・マインド論）ではなく（大野，1997b，p. 72）、具体的な活動内容をもつことがわかる。特に、「臨床心理」領域と完全に一致するわけではないことが、「相談活動」の「コンサルテーション」や「コーディネート」、そして「推進活動」に明確に表れている。心理学の専門家による個人的な関わりがなされる「クリニック（専門機関）」とは異なり、「学校」は問題を抱える生徒に関わる者が多く、そのような「学校」という場面に即した教育相談の在り方を目指した結果が、上述の分類であるとまとめることができる。多くの関係者による「連携支援」を、支援の基盤に据えているのは、「学校教育相談」だけではない。2. で扱う「学校心理学」（石隈，1999）においても、それは同じである。

2. 学校心理学の知見

「学校心理学」（石隈，1999）が「連携支援」を、支援の基盤に据えていることは、次に引用する学校心理学の定義（石隈，1999，p. 66）より明らかである。

学校心理学は、学校教育において一人ひとりの児童生徒が、学習面、心理・社会面、進路面における課題への取り組みの過程で出会う問題状況の解決を援助し、成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系である。心理教育的援助サービスは、教師と学校心理学の専門家（スクールカウンセラー）が保護者と連携して行う。心理教育的援助サービスには、すべての子どもを対象とする活動から、特別な援助ニーズを持つ子どもを対象とする活動までが含まれる。

「学校教育相談」との違いについて石隈（1999，p. 328）は、「学校教育相談が教育活動そのものの新たな構成をめざすのに対して、学校心理学は心理教育的援助サービスという教育活動の理論と実践を支える学問体系」とであると指摘している。これは、和井田（2005，p. 45）の「心理や教育相談の理論や技法には、教師が知っていると役に立つものがたくさんあります。子ども理解、学習への意欲の喚起、わかりやすい説明の仕方、集団の心理、仲間づくり、家族理解、人間関係など、活用できる

理論は多岐にわたっています」という主張からも明らかである。「学校心理学」という学問体系が提供する理論や実践への知見を学校での教育活動に活かすのが「学校教育相談」であるといえる。栗原（2002, p. 26）は、理論を知らないことを「地図を持たずにドライブに行くようなもの」とたとえ、理論は「今起こっていることや今後の展開、とるべき行動などについてさまざまな示唆を与えてくれるもの」と、その重要性を強調している。以下に、学校心理学における「心理教育的援助サービス」の理論とそれを担う者について述べる。

「学校心理学」（石隈, 1999）は、「心理教育的援助サービス」として3段階の援助サービスを提言し、また、それぞれを担う者について次のように解説している。援助サービスは、段階が進むほど援助ニーズの高い生徒を対象としている。つまり、「一次的援助サービス」はすべての生徒を対象としており、学習スキルや対人関係スキルなどの習得を目指す。また、「二次的援助サービス」は、登校しづりや学習意欲の低下など問題化する前の兆候を発見し予防することを目指す。そして「三次的援助サービス」は、いじめ・障害・非行など、重大な援助ニーズを持つ生徒を対象としたサービスである。どのサービスにおいても、スクールカウンセラーなどの専門家、教師、保護者などがそれぞれの立場で関わることになる。例えば、一次的援助サービスを中心となって担うのは教師であるが、スクールカウンセラーといった専門家による教師へのコンサルテーションも重視されている。また、三次的援助サービスは、複数の関係者によるチームが担うと明確に述べられている。この際、教師は、複数の関係者をつなぐコーディネーターとしての役割も期待されている。

コーディネーターの役割については、瀬戸・石隈（2002）による研究がある。瀬戸・石隈（2002）は、コーディネーターによる複数の関係者をつなぐための活動（コーディネーション行動）の種類と、コーディネーション行動を行うために必要なコーディネーターの能力・権限を調査した。調査対象（コーディネーターとなりうる者）は、高校の学年主任、生徒指導主任、教育相談担当の長、養護教諭、スクールカウンセラーであった。その結果、問題発生時のコーディネーション行動として、「（チーム活動について、職員全体・管理職などへの）説明・（意見などの）調整」、「保護者・担任連携」、「（ケースについての）アセスメント・判断」、「専門家連携」の4因子を抽出した。また、（問題発生時ではなく）学校として常に行っているコーディネーション行動として、「マネジメント」、「（相談ルートなどの）広報活動」、「（生徒の状況についての）情報収集」、「（外部専門機関などとの）ネットワーク（構築）」の4因子を抽出した。そして、これらの「コーディネーション行動」のためには「（校務分掌¹⁾などの）役割権限」と、「状況判断（力）」、「専門的知識」、「援助チーム形成（能力）」、「話し合い（能力）」という4つの能力が必要であることを明らかにした。中でも、「援助チーム形成（能力）」は、すべての調査対象（学年主任、生徒指導主任、教育相談担当の長、養護教諭、スクールカウンセラー）に共通して、コーディネーション行動をとる際には必要であることが示された。「援助チーム形成（能力）」とは、「学校全体の協力体制が得られるように働きかけることができる」、「援助の経過や状況について、自分に情報が集まるように働きかけることができる」「援助に関わるメンバーを選ぶことができる」などの能力である。

3. 連携支援の課題

1. では、問題を抱える生徒に関わる者（関係者）の多い「学校」という場面に即した教育相談の在り方への変遷について詳述した。また、2. では、関係者をまとめるコーディネーターの必要性や、彼らのコーディネーション能力・権限を明らかにした瀬戸・石隈（2002）の研究を解説した。ここでは、瀬戸・石隈（2002）の調査では解明されなかった問題を指摘し、どのような研究が必要となるか及び、どのような結果が予想されるかについて述べる。

2. で取り上げた瀬戸・石隈（2002）の調査より、連携に必要な「コーディネーション行動」にコーディネーターの「援助チーム形成」能力が大きな影響を与えることが明らかにされた。この能力が発揮されるということはすなわち、コーディネーターによる働きかけに、相手側（教職員）が応じる、つまり理解・協力を示しているということである。しかし、この調査では、それ（教職員の理解・協力）がどのようにして既に成し遂げられていたのかまでは明らかにされていない。原田ら（1997）は、「教職員の理解こそが相談活動の基礎であり、組織づくりの土台」であると考え、「教職員の心の問題に対する理解」や協力の重要性を強調している。教職員の理解・協力という「前提」なくしては校内の連携活動は成立せず、組織としての教育相談活動を行うこともできない。森岡（1998, p. 33）もまた、「教育相談活動に対する理解や必要性が校内に浸透していなければ、いかなる努力も徒労に終わってしまうことがある」と述べている。教職員側の理解・協力の必要性・重要性は、今井（1982）の調査からも明らかである。今井（1982）は、教育相談の、学校への定着に必要な要因を、「現在、教育相談に取り組んでいる教師」群、そして「現在は教育相談に取り組んでいないが、これからやってみようと思っている教師」群に9項目から3つ選択させたところ、その第1は、「関心のある仲間をふやしていくこと」であった。それは、「共通理解の輪を少しでも広げることが第1義だととらえているため」であると今井（1982, p. 67）は指摘している。このように、教職員の理解・協力の必要性・重要性への言及は見られる。あるいは、「教職員の理解という畑は、耕せば耕すほど豊かな教育相談の実りをもたらします。しかし、いつも耕していないと、油断し耕すのを怠るとすぐ固くなる」（原田ら, 1997, pp. 178-179）と、その難しさについても指摘されている。しかし、（生徒との日常的な接触、専門的知識保持という観点からコーディネーターに相応しい）教育相談担当教師が教職員の理解・協力を獲得するために必要な要因については、多くの実践報告（例えば、西村, 2005；渡辺, 2005）が存在するにとどまっているのが現状である。この問題について水野（2004, p. 130）は、「教師の連携や協働には、教師同士の人間関係や教師自身の自尊感情が関連している可能性」があることを示唆し、教師同士の連携の促進要因および阻害要因を明らかにする必要があると述べている。教師同士の連携については、それができる教師にはもともと素質があるとする見方により、調査が行われてこなかった面も考えられる。以上より、教育相談担当教師が教職員の理解・協力を得るために（人間関係や自尊感情への配慮も含めて）どのような要因が必要となるのかを調査する意義が理解できる。

連携を難しくしている要因としては、異なる「学校教育相談」観が考えられる。1.において述べたように、かつての学校教育相談活動には3類型があり、そこに欠けている視点をふまえて新しい具体的な学校教育相談活動が提示された(大野, 1995, 1997a, 1997b)。しかし、示された具体的な学校教育相談活動が、(教育相談担当教師だけではなく)教職員の共通認識となっているとはいえない状況を以下に示す。そこに、3類型に示された活動の影響の大きさが窺える。今井(1982)は、「現在は教育相談に取り組んでいないが、これからやってみようと思っている教師」群と、「現在も教育相談に取り組んでいないし、今後もやる意志のない教師」群へのインタビューにおいて、教育相談は少々研修を受けたぐらいでできるものではないという回答、あるいは、専門家に任せるべきだという回答があったことを報告している。そして、それらの教師は専門家との連携に慣れていないが故に「あっさり外部機関の専門家に依存する考え方になってしまうのではないかと」危惧している(今井, 1982, p. 71)。林・水野(2005)も同じく、心理的援助は教師には難しく、専門家の領域であるとする見方があることを明らかにしている。ここにミニ・クリニックモデルの影響を見ることができる。今井(1982)の調査ではまた、「現在も教育相談に取り組んでいないし、今後もやる意志のない教師」群に、その理由を挙げさせており、その第1は「教育相談のことをあまり知らないから」であった。同調査ではさらに、「現在は教育相談に取り組んでいないが、これからやってみようと思っている教師」群に、取り組む気持ちがありながら、実際には行っていない理由を尋ねたところ、「気軽に研修が受けられないから」が第2の理由として挙げられた。そして、この教師群に教育相談の定義を自由記述で回答させたところ、最も多いのが「よく分からない」であった。西村(2005, p. 28)も、教育相談活動に対して「一部の教師のマニアックな世界であるという認識が少なからず残っている」と報告している。これらの調査・報告は、学校教育相談の具体的な活動内容が教職員に知られていないということを示しており、生徒指導機能論、カウンセリング・マインド論における非具体性(大野, 1995, 1997a, 1997b)の影響も窺える。以上より、学校教育相談活動に対する認識には、教育相談担当教師と教職員間で差があるということが理解できる。

上述の点をふまえて、教育相談担当教師が教職員の理解・協力を得るために必要な要因(活動)について、考えられるものを3点挙げる。まず、教職員との人間関係を円滑にするための活動である。たとえば西村(2005)は、挨拶、丁寧な受け答え、問題点の指摘の仕方に注意を払うといった活動を報告している。次に、それぞれの教職員の学校教育相談に対する見方や関心の程度に配慮を示すことである。さらに、教育相談は専門家に任せるべきだとの考えもあることから、何よりも、「教師」としての役割を意識することである。これは、教師は「カウンセラー」ではなく、あくまで「教師」として在るべきであり、学校教育相談は「教師」にとって役立つものとして完成されるべきであるという、飯野(2001)の主張とも重なる。

4. まとめ

本稿では、連携支援に際して、(コーディネーターに相応しい)教育相談担当教師が、最も身近な

協力相手である教職員の理解・協力を獲得するためにどのような要因が必要となるかを考察することを目的とした。考察するにあたり、まず、「一对一の治療的活動」（小泉，1987，p.18）から「連携による対応」の重視という、学校教育相談活動の在り方の変遷について解説した。具体的には、ミニ・クリニックモデル、生徒指導機能論、カウンセリング・マインド論という3つの在り方（大野，1995，1997a，1997b）を詳述した。なぜなら、これら3つの在り方が、教職員の学校教育相談観に影響を与え、教育相談担当教師と教職員の連携を難しくしている可能性が考えられるからである。次に、コーディネーターとしての具体的な活動（コーディネーション行動）、また、コーディネーション行動に必要なコーディネーターの能力・権限を明らかにした瀬戸・石隈（2002）の研究を紹介した。この研究により、高校では「援助チーム形成」能力が、コーディネーターの役職（教育相談担当の長、養護教諭など）に関係なく必要であることが示された（瀬戸・石隈，2002）。しかし、コーディネーターが「学校全体の協力体制が得られるように働きかけることができる」（援助チーム形成能力の一つ）ためには、まずは、働きかけを受け入れる側の教職員の理解・協力態勢が既に整っている必要があることを、最後に指摘した。つまり、いざ問題が発生した場合に、コーディネーターがその能力を発揮し、コーディネーション行動を起こすためには、それに応じる教職員側に理解・協力態勢が既に備わっていることが前提となってくる。にもかかわらず、（コーディネーターとして適任であると考えられる）教育相談担当教師が、教職員の理解・協力を獲得するために必要な要因については、実践報告（例えば、西村 2005；渡辺，2005）という形で断片的に示されているほかは、ほとんど研究されていない。それゆえ今後は、教育相談担当教師が教職員の理解・協力を獲得するための要因を明らかにする必要がある。考えられる要因としては、円滑な人間関係のための活動、教職員の学校教育相談観への配慮、「教師」としての役割を意識すること、が挙げられる。

注(1)「校務とは、学校を運営し各学校でさだめた教育計画を実施していくうえに必要な仕事の総称であり、校務分掌とは、教職員が校務を分担するしくみである。…通常、1」学級、学年、教科の担任、2」学年、教科、生活指導などの部会、3」学校事務の分担、4」安全・防災対策の分担、5」運営委員会、研究推進委員会などの特別委員会が含まれている。」（平原・寺崎，2002）

引用文献

- 原田正文・府川満晴・林秀子（1997）. スクールカウンセリング再考——コーディネーター型教育相談の実践—— 朱鷺書房
- 林照子・水野治久（2005）. 高校教師の援助活動に対するビリーフと生徒へのアセスメントへの視点の関連——複合的ヘルパーの相談活動の活性化のために—— 学校心理学研究，5(1)，25-36.
- 平原春好・寺崎昌男（編集代表）（2002）. 教育小事典 新版第2版 学陽書房
- 飯野哲朗（2001）教育の“学”としての学校教育相談をめざして 第3回 教育のめざすものと学校教育相談——在り方生き方についての指導援助—— 月刊学校教育相談，15(8)，74-79.
- 今井五郎（1982）. 高等学校における学校教育相談の定着化に関する研究——生徒ひとりひとりにかかる指導体制の確立—— トヨタ財団助成研究報告書
- 今井五郎（1986）. 学校教育相談の実際 学事出版

- 今井五郎（1994）．個々の児童・生徒に添う生徒指導と学校教育相談　ぎょうせい
- 石隈利紀（1999）．学校心理学——教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス——　誠信書房
- 小泉英二（1987）．学校におけるカウンセリングの実際——その具体的手法と実施上の問題点——　児童心理, 41 (8), 17-23.
- 栗原慎二（2002）．新しい学校教育相談の在り方と進め方——教育相談係の役割と活動——　ほんの森出版
- 水野治久（2004）．学校心理学に関する研究の動向と課題——援助サービス実践への知見を中心として——　教育心理学年報, 43, 126-134.
- 文部省（1980）．生徒指導上の問題についての対策——中学校・高等学校編——　大蔵省印刷局
- 文部省（1990）．学校における教育相談の考え方・進め方——中学校・高等学校編——　大蔵省印刷局
- 森岡聡（1998）．高校における学校教育相談活動の在り方　いじめ防止教育実践研究, 3, 27-34.
- 日本学校教育相談学会刊行図書編集委員会（編著）（2006）．学校教育相談ハンドブック　ほんの森出版
- 西村宣幸（2005）．パフォーマンス・タイプでなく、メンテナンス・タイプで調整していく　月刊学校教育相談, 19(6), 26-29.
- 大野精一（1995）．学校教育相談の最近の動向について　高校教育展望　20(1), 106-108.
- 大野精一（1997a）．学校教育相談　理論化の試み　ほんの森出版
- 大野精一（1997b）．学校教育相談とは何か　カウンセリング研究, 30, 160-179.
- 尾崎勝・西君子（1984）．カウンセリング・マインド——子どもの可能性をひき出す教師の基本姿勢——　教育出版
- 瀬戸美奈子・石隈利紀（2002）．高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究——スクールカウンセラー配置校を対象として——　教育心理学研究, 50, 204-214.
- 和井田節子（2005）．教育相談係——どう動きどう楽しむか——　ほんの森出版
- 渡辺裕士（2005）．教育相談に関するプライドが崩れ去って見えたもの　月刊学校教育相談, 19(6), 22-25.